



„Der Weinbau in Deutschland“ – eine kritische Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsprojekt zur Umsetzung der neuen RL und LP (NRW)

Horst Obdenbusch

Zitieren dieses Artikels:

Obdenbusch, H. (1996). „Der Weinbau in Deutschland“ – eine kritische Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsprojekt zur Umsetzung der neuen RL und LP (NRW). *Geographie und ihre Didaktik*, 24(2), S. 90–98. doi 10.60511/zgd.v24i2.335

Quote this article:

Obdenbusch, H. (1996). „Der Weinbau in Deutschland“ – eine kritische Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsprojekt zur Umsetzung der neuen RL und LP (NRW). *Geographie und ihre Didaktik*, 24(2), pp. 90–98. doi 10.60511/zgd.v24i2.335

„Der Weinbau in Deutschland“ - eine kritische Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsprojekt zur Umsetzung der neuen RL und LP (NRW)

von HORST OBDENBUSCH (Tönisvorst)

Seit kurzer Zeit wird nun an den Gymnasien des Landes NRW nach neuen Richtlinien und Lehrplänen gearbeitet. Diese waren erforderlich geworden, hatten sich doch in den letzten Jahren einige gravierende Veränderungen vollzogen, auf die die Schule mit allen an ihr Beteiligten reagieren mußte. So heißt es im Vorwort zu den neuen RL und Lehrplänen aller Fächer:

„In den vergangenen 15 Jahren hat sich die pädagogische Situation in den Schulen vielfach verändert. Mehr Schülerinnen und Schüler besuchen das Gymnasium; sie sind in ihren Einstellungen und ihrem Verhalten differenzierter zu sehen, als dies in früheren Jahren erforderlich war.“ (RL und Lehrpläne Fach Erdkunde, Vorwort, KM, 1993).

In einem hier näher beschriebenen Unterrichtsversuch wurden nun erste Erfahrungen im Umgang mit den Zielen und Methoden von RL und LP im Fach Erdkunde gesammelt, die zum kritischen Nachdenken anregen, gleichzeitig aber auch als praktische Hinweise für ihre erfolgreiche Umsetzung dienen sollen.

1. Zur Unterrichtsprojektion

Im Rahmen der RL und schulinternen Absprachen wurde eine Unterrichtsreihe zum Thema „Weinbau in Deutschland“ für die Klasse 5 konzipiert. Die Themenauswahl ergab sich einmal durch die zu dieser Zeit laufende Weinlese und die Berichterstattung darüber in den Medien, zum anderen auch durch die Schülerwünsche nach einer ersten Durchsicht des Lehrbuches. Dieses deckte zwar die wesentlichen thematischen Inhalte ab, jedoch sollte auf seine Verwendung weitgehend verzichtet werden, nachdem schon die Thematik „Landwirtschaft in den Börden“ buchorientiert behandelt worden war.

Es bedurfte dann auch lediglich eines ersten Impulses, um die Schüler auf die gelegte Fährte zu setzen. Sie schlugen sofort vor, selbst Material zu beschaffen und auszuwerten. Die Frage, wo und wie dies zu realisieren sei, wurde auch schnell beantwortet. Aus der Klasse kam der Vorschlag, einmal einen Weinort oder Winzer anzuschreiben. Das Problem, daß niemand eine Adresse hatte, lösten die Schüler und Schülerinnen schnell mit Hilfe der Atlaskarten zu deutschen Weinbaugebieten und dem Postleitzahlenverzeichnis. Die Gruppe kam überein,

daß jeder einzelne sich aus den entsprechenden Karten im Atlas einen Weinbauort heraussuchen und diesen anschreiben wollte. Es erfolgten keine Absprachen, vielmehr wählten die Schülerinnen und Schüler die Räume nach subjektiven Überlegungen aus. Schließlich stellte sich heraus, daß alle wesentlichen Weinbaugebiete Berücksichtigung gefunden hatten.

Die Skepsis, daß der Plan gelingen könne, war zwar groß, legte aber auch eine erhebliche Spannung in das Vorhaben. Nach schon kurzer Zeit kamen erste Erfolgsmeldungen. Der schließlich erzielte Materialbestand war überwältigend - wenn auch nicht immer kindgemäß - und alle waren aufs höchste motiviert. Diejenigen, die sich in den familieneigenen Buchbeständen und in der Stadtbücherei umgesehen hatten, kehrten ebenfalls mit umfangreichem Material in den Unterricht zurück. Lediglich die Versuche, in Reisebüros an Prospekte zu gelangen, waren erfolglos.

2. Detailplanung

Dann wurden Überlegungen angestellt, wie die Materialbearbeitung erfolgen sollte. Auch hier war wenig Lehrerbeteiligung erforderlich, da einige Schüler den Wunsch äußerten, in Gruppen oder zumindest mit Partnern arbeiten zu wollen.

Es wurden zunächst die äußeren Rahmenbedingungen geschaffen. So war u.a. für die Gruppenarbeit eine Umorganisation der bis dahin üblichen Sitzordnung erforderlich. Einige Schüler orientierten sich nach sozialen Bindungen, andere nach Themengebieten (Weinbaugebiete o. ä.). Als wichtig erkannten die Schüler sofort, daß ein gemeinsames Ziel und eine Arbeitsstrategie sowie genaue Verhaltensregeln aufgestellt werden mußten. Vorerfahrungen aus den Grundschulen waren hier nicht zu übersehen und sehr fruchtbar einzusetzen. Vor Arbeitsbeginn wurde festgelegt, wieviel Zeit allen für die Arbeit zur Verfügung stehen, wie die Ergebnissammlung und -präsentation aussehen und vor allem, in welcher Hinsicht das nicht immer geographisch aufgearbeitete Material ausgewertet werden sollte.

Dazu formulierten die Schülerinnen und Schüler Leitfragen, die jede Gruppe als Arbeitsgrundlage von der Tafel übernahm. Diese erwachsen aus der Neugierde der Schüler, über bestimmte Dinge des Weinbaus etwas erfahren zu wollen. Die Aufteilung der Verantwortlichkeiten war zwar Angelegenheit der Gruppe, es wurde aber genau festgeschrieben, daß nur ein Gruppenergebnis in Form einer

Sammelmappe oder/und eines Plakates vorgelegt werden sollte, keine Einzelleistungen.

Die Arbeitsphase sollte sich schließlich insgesamt über 4 Wochen mit jeweils 2 Wochenstunden erstrecken und am Ende eine Ergebnispräsentation der einzelnen Gruppen durch einen oder zwei Sprecher erfolgen. Eher durch Zufall gelang es dann noch, eine Fragestunde mit einem Winzer im Unterricht zu organisieren.

3. Phase der Umsetzung

Schon in der Planungsphase zeigte sich, daß die auch in klassischen Lernsituationen leistungsstarken und motivierten Schüler sofort die Initiative übernahmen. Langsamere und schwächere Schüler dagegen blieben eher rezeptiv und oft ideenlos.

Dieses Verhalten fand eine interessante Entwicklung in der langen Arbeitsphase. Obwohl die Verantwortlichkeit jedes Mitgliedes für den Gesamterfolg der Gruppe mit allen diskutiert und auch fixiert worden war, empfanden die leistungsstarken Schüler ein erhebliches Unbehagen in der Situation. Nicht ohne Grund, wie sich wenig später herausstellte. In zwei der fünf Gruppen wurde die Gesamtarbeit nämlich durch sehr langsame und wenig produktive Schüler und Schülerinnen erheblich beeinträchtigt, und der Gesamterfolg war in Frage gestellt. Hierauf reagierten einige Schüler in der Form, daß sie Arbeiten, die den anderen schon in der Gruppe zugewiesen worden waren, nun selbst erledigten. Wieder andere fertigten zusätzlich zu ihrem Teilbeitrag zur Gruppenmappe eine eigene Mappe an, die sie am Ende - entgegen der getroffenen Absprachen - benoten haben wollten. Der Hinweis des Lehrers, langsameren Schülern konstruktiv, d. h. lernwirksam zu helfen, wurde so gut wie nie aufgegriffen. Schnell arbeitende Schüler bauten statt dessen ihren Aufgabenbereich selbständig erheblich aus und erreichten beachtliche Ergebnisse. Diese wurden meist in guten und ausführlichen Texten dargelegt. Schwächere Schüler fixierten sich dagegen sehr stark und über mehrere Unterrichtsstunden auf das Malen von Bildern, Buntmalen oder Durchpausen von Karten (z.B. dt. Weinbaugebiete).

Die beschriebene, weitgehend schülergesteuerte Gruppenarbeitsweise zeitigte sehr erfreuliche Änderungen in der Arbeitshaltung und den Konzentrationsspannen fast aller Schüler und Schülerinnen. Statt lustlos und wenig dauerhaft an einem Thema zu arbeiten, beschäftigten sie sich nun konzentriert und dauerhaft mit ihrer eigenen Aufgabenstellung und akzeptierten auch nach anfänglichen

Schwierigkeiten, daß nur im Flüsterton gesprochen werden durfte. Lediglich in der Phase der Gruppenbesprechungen stieg dann die Lautstärke in der Klasse an.

Das beschriebene Phänomen läßt sich wohl am ehesten damit erklären, daß sich jeder Schüler einem Themenbereich zuwenden konnte, der ihn persönlich interessierte. Es war also offenbar gelungen, die Unterrichtssituation so zu gestalten, daß sie für die Schülerinnen und Schüler bedeutsame Problemstellungen anbot. Dadurch machten die Schülerinnen und Schüler sich die Lehrziele als Handlungsziele zu eigen (vgl. GUDJONS, S. 124). Die dabei stattfindende Individualisierung des Lernens war intendiert und entspricht den jüngsten Bestrebungen nach neuen Arbeits- und Lernformen (Freiarbeit, u. ä.).

Interessante Prozesse liefen dann bei der Gruppendiskussion ab, wie denn nun die Teilergebnisse allen in der Gruppe zur Verfügung gestellt werden konnten. Einige besannen sich darauf, zu Hause mit einem Textverarbeitungsprogramm die vorgefertigten Texte bearbeiten und vervielfältigen zu wollen (Klasse 5!), andere schrieben die Ergebnisse mehrfach ab, wieder andere griffen zum Kopierer. Einzelne Schüler und Schülerinnen wollten trotz genauer Planung und Vereinbarungen ihre individuell erstellten Teilleistungen durch den Lehrer gewürdigt und benotet sehen. Unterschwellige Konflikte entstanden dann dadurch, daß einige zum vereinbarten Termin ihre Materialien nicht mehr finden konnten und damit den Gruppenerfolg gefährdeten. Diese Situation überstieg die gruppenspezifischen Lösungskapazitäten der Schüler und Schülerinnen deutlich, denn man wollte in den Gruppen Streit vermeiden. Hier griff der Lehrer schließlich ein. Allerdings wurden die Ursachen für das Scheitern mit den Schülern besprochen und verdeutlicht, daß das Team kein gemeinsames, zählbares Ergebnis erarbeitet hatte.

4. Phase der Ergebnispräsentation

Vor der Abgabe der Gruppenmappen wurde den Schülern nochmals eine Checkliste ausgehändigt, anhand derer sie kontrollieren konnten, ob ihre Arbeit alle Themenschwerpunkte enthielt. Auch die formale Seite sollte stimmen, d.h. es war ein Inhaltsverzeichnis anzufertigen, die Gruppenteilnehmer waren zu notieren, ein Deckblatt war zu gestalten.

Alle Schülerinnen und Schüler erhielten vor der eigentlichen Präsentation nochmals eine Stunde Zeit, um einen oder zwei Gruppensprecher zu wählen und vor allem, um sich über den Bericht und seinen Inhalt Klarheit zu verschaffen.

Sodann erging die Aufgabe, zu Hause die nun jedem vorliegende Mappe nochmals eingehend durchzuarbeiten.

Eine Gruppe von Mädchen drängte dann vehement darauf, ihr Plakat inhaltlich und hinsichtlich seiner gestalterischen Merkmale vorstellen zu dürfen. Es stellte sich aber heraus, daß die beiden Vortragenden die Anforderungen wohl unterschätzt hatten, jedenfalls waren sie nicht über den Inhalt des insgesamt recht gelungenen Plakates informiert - abgesehen von ihrem eigenen Anteil. - Die zweite, recht heterogene Gruppe sah sich plötzlich vom Umfang ihres eigenen Werkes überwältigt und begann daraus vorzulesen, was aber wegen der schlechten Handschrift eines Mitschülers teilweise mißlang. - Erst die dritte Gruppe, vornehmlich sehr leistungsstarke Schülerinnen, präsentierte die erreichten Inhalte in einer für die Mitschüler fruchtbringenden Art und Weise. - Die vierte Gruppe konnte gar nicht berichten, da keiner seine Mappe vorliegen hatte. Es waren noch keine Vervielfältigungen angefertigt worden, obwohl die Termine dazu vorher genau bekannt waren.

Um abschließend ein für alle verbindliches Maß an Sachinformationen sicherstellen zu können, wurde schließlich eine gelenkte Ergebnissammlung an der Tafel durchgeführt (Anforderungen an Boden und Klima, Relief, betriebliche Organisationsformen, Vermarktung).

5. Alternative Planungsvorschläge

Im folgenden sollen einige kurze Überlegungen zu alternativen Unterrichtsmethoden angestellt werden, die möglicherweise vorhandene Problembereiche vermeiden helfen.

So müßte man wohl in bestimmten Abständen von den Gruppen oder Einzelschülern Zwischenergebnisse abrufen und gelegentlich lenkend eingreifen, um ein zu starkes Abgleiten in periphere Themenbereiche, wie es trotz vorgegebener Leitfragen vorkam, zu verhindern.

Diese Lenkung wäre u. U. auch durch eine Materialselektion erreichbar. Eine Durchsicht und Sortierung des Materials nach dem Kriterium der geographischen Eignung und auch Kindgemäßheit durch den Lehrer erscheint zwar im nachhinein sinnvoll, müßte aber vorher mit den Kindern vereinbart werden, um Enttäuschungen zu vermeiden. Zudem geht mit diesem Eingriff in die Aktivitäten der Schüler ein erheblicher Teil des ganzheitlichen Ansatzes verloren.

Weiterhin wäre eine veränderte Art der Materialverwaltung empfehlenswert. Diese sollte nicht nur, wie geschehen, das Arbeitsmaterial, sondern auch die schon erreichten Zwischenergebnisse umfassen. So ließen sich diese in Sammelmappen verwalten, die im Klassenraum verbleiben und in die in kürzeren Zeitabständen Ergänzungen eingeklebt werden könnten. Auf diese Weise wären sie dann den Schülern jeder Zeit wieder zugänglich. Eine solche Vorgehensweise würde die Schüler von der organisatorischen Schwierigkeit der Material- und Ergebnisverwaltung während der Arbeitsphase befreien.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist die zeitliche Strukturierung der Reihe. So ließe sich durch Stundenblockung und epochalen Unterricht, der in diesem Fall durch Hinzuziehen von Englischstunden (Personalunion des Lehrers) leicht möglich gewesen wäre, mehr Effizienz erreichen, da dann die immer wieder auftretenden Zeitverluste am Beginn jeder Einzelstunde durch organisatorische Dinge und den gedanklichen Neubeginn verringert werden könnten. - Zur zeitlichen Strukturierung gehört auch, daß die Schüler bessere Orientierungsmöglichkeiten erhalten, bis wann welche Arbeiten fertig sein müssen. Nur so können sie Zeit und Arbeitspensum in Einklang bringen.

Nimmt man RL und LP ernst, so müßten andere Fächer in ein Projekt einbezogen werden. Eine Anbindung an das Fach Deutsch wäre in verschiedener Hinsicht umsetzbar und wünschenswert. Fragen der Rechtschreibung, Grammatik und Texterstellung ließen sich leicht mit erdkundlichen Sachinhalten verknüpfen.

6. Kritische Würdigung

6.1 Einschätzung durch die Schüler

Am Ende der Unterrichtsreihe wurden alle Schüler gebeten, eine persönliche, schriftliche, aber anonyme Stellungnahme zum Projekt abzugeben. Auffallend war die nahezu ausnahmslose Zustimmung zur selbständigen Gruppenarbeit, aber auch die schon stellenweise vorhandene Kritikfähigkeit. So wurden Mängel von Schülern durchaus gesehen (z. B. Schwierigkeit der Materialverwaltung, Abstimmungsproblematik in den Gruppen).

In der Gesamtschau läßt sich aus den Schüleräußerungen ablesen, daß die Prämissen von RL und LP weitgehend zutreffend sind: Schüler sind arbeitswillig und - wenn auch in unterschiedlichem Grad - arbeits- und leistungsfähig, vorausgesetzt, es gelingt ihre Identifikation mit einem Thema. Dafür bedarf es aber stets neuer und anderer Wege, denn wie jede Unterrichtsform verliert auch die hier

beschriebene mit der Wiederholung an Attraktivität und Dynamik. Betont werden sollte auch, daß das Projekt von den Schülern viel verlangte, Konzentration und Ausdauer, Organisationsbereitschaft und -geschick, Strukturierungsfähigkeit, Kooperationswillen, Sorgfalt, Ordnung und einiges mehr. Einige Anforderungsbereiche erfüllten sie deutlich besser als im traditionellen Unterricht (s. o.), in anderen bedürfen sie ihrem bisherigen Entwicklungsstand entsprechend noch weiterer Schulung.

Hervorzuheben ist abschließend noch, daß sich bei vielen Kindern trotz der Abstimmungsprobleme in den Gruppen ein deutliches Gemeinschaftsbewußtsein für den Erfolg oder Mißerfolg ihres Teams entwickelt hatte.

6.2 Allgemeine Analyse

Sicherlich lassen sich einzelne der oben angesprochenen Mängel durch geeignete Maßnahmen vermeiden, dennoch verweisen Beobachtungen auch auf grundsätzliche Problembereiche.

Entgegen der häufig artikulierten Kritik, die neuen Arbeitsweisen der RL bedeuteten eine erhebliche Mehrbelastung des Lehrers, zeigen die Unterrichtserfahrungen auch Entlastungspotentiale auf. Das häufig vorgebrachte Argument der Schwierigkeiten bei der Materialbeschaffung ist bei Licht betrachtet und - einige Kreativität vorausgesetzt - oft nicht nachzuvollziehen.

Der neue Geist der RL sollte den Unterrichtsversuch prägen. Lernen war prozeßorientiert, ergebnisorientiert, schülerorientiert. Handlungsaufträge hatten sich nicht als Vorschrift des Lehrers ergeben, sondern als Konsequenzen eines sach- und problembezogenen Handlungsplanes, den die Schülerinnen und Schüler selbständig entworfen hatten (vgl. GUDJONS 1993, S. 123). War das Lernen aber auch zukunftsorientiert? Wurden Lernfortschritte gemacht, die in Zukunft ein gemeinsames Arbeiten auf einer neuen Plattform ermöglichen?

Diese Frage muß nach bisherigen Beobachtungen differenziert beantwortet werden. So führte die Individualisierung bei den meisten Schülern zu einer subjektiv als bewältigungsfähig und nicht belastend empfundenen Arbeitsstrategie und -menge, also zu der oft geforderten streßfreien Lernsituation. Obwohl das Arbeitstempo nicht von außen kontrolliert wurde, entledigten sich mehrere Schülerinnen und Schüler des aufgrund der gemeinsamen Absprachen entstandenen Termindrucks durch eine Reduzierung des eigenen Gesamtsumms. Kreative und leistungsstarke Schüler und Schülerinnen profitierten dagegen ungemein von

der beschriebenen Arbeitsweise, nutzten sie doch aufgrund ihrer gedanklichen Wendigkeit und schnellen Auffassungsgabe die zahlreichen Freiräume. Insgesamt liegen Hinweise dafür vor, daß die Lernindividualisierung die Heterogenität der Leistungsbreite eher fördert als homogenisiert. Sie entspräche damit der wiederholt geforderten binnendifferenzierenden Unterrichtsmethodik.

Nach den eigenen Beobachtungen birgt die Individualisierung des Lernens aber auch eine gewisse Gefahr. Schüler, die zu häufig oder gar überwiegend selbst gesteuert lernen, sind bei anders gearteten Leistungssituationen, wie sie außerhalb der Schule und bisher auch innerhalb alltäglich sind, den Aufgaben u. U. nicht mehr gewachsen, da sie nicht in ausreichendem Maße gelernt haben, nach fremd gesetzten Maßstäben zu arbeiten. Ihr subjektiv gesetzter Maßstab hilft ihnen, persönlichen Mißerfolg zu vermeiden, entspricht aber oft nur dem Bedürfnis nach Wahrung eines inneren Wohl- und Sicherheitsgefühls, nicht jedoch ihren wahren Lern- und Leistungsfähigkeiten. Sie bleiben dadurch u. U. hinter ihren Möglichkeiten zurück.

Die trotz vorhandener Grundschulerfahrungen noch geringe Teamfähigkeit überrascht sicherlich nicht weiter, fordert aber um so mehr eine Fortsetzung und Vertiefung der oben beschriebenen und in RL und LP verankerten Lehr- und Lernmethoden, da Teamfähigkeit nur über einen langen Zeitraum erreichbar ist. Allerdings legen die Erfahrungen nahe, beschriebene Lern- und Arbeitstechniken nur zu einem Bestandteil des schulischen Lernens zu machen, sie aber keinesfalls überwiegend an die Stelle bisher üblicher zu setzen.

Abschließend betrachtet muß man feststellen, daß den RL zwar eine gewisse Mißbrauchsmöglichkeit immanent ist, strukturelle Defizite in der Lerngruppe zu vernebeln: Defizite, deren Existenz seinerzeit eigentlich erst die Initialzündung für die neuen RL gegeben haben. Andererseits bieten Sie aber auch durch ihre neuen Methoden und Zielsetzungen eine gewaltige Chance zur Schülerförderung, und in diesem Sinne sollten sie genutzt werden.

Für die kritische Durchsicht der Endfassung des Manuskripts danke ich Herrn Dr. Reinhard Gaida, Erkrath.

Literatur:

KULTUSMINISTER DES LANDES NRW (Hrsg., 1993): Richtlinien und Lehrpläne Erdkunde. - Düsseldorf.

GUDJONS, H. (1994): Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. - Bad Heilbrunn.